



TITLE:

実践から実習過程の構成を探る --  
子供との関係成立に向けて--

AUTHOR(S):

近田, 敬子

---

CITATION:

近田, 敬子. 実践から実習過程の構成を探る --子供との関係成立に向けて--. 京都大学医療技術短期大学部紀要 1984, 4: 57-68

ISSUE DATE:

1984

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/49290>

RIGHT:

# 実践から実習過程の構成を探る

——子供との関係成立に向けて——

近 田 敬 子

An Exploration of the Structure of the Learning Process:  
Interpersonal Relationships Between  
Children and Students of Nursing

Keiko CHIKATA

**ABSTRACT:** This study is an examination to clarify the ways in which students can advance from one stage of practice to the next.

The major results are as follows: 1) Within the five categories of learning behaviour (reception, response, evaluation, systematization, individualization), the students were not able to progress beyond the third stage in their relationship with the children. 2) The students lacked awareness of the way in which their behaviour and expression were seen by the children.

The results of this study will be used in the future for further formative evaluation.

**Key words:** relationships, children, student, learning process, formative evaluation

## は じ め に

保健婦助産婦看護婦法に基づく現行カリキュラムは、昭和42年に大幅な改正を経て現在に至っているが、この指定規則の中で、看護学は看護学総論・成人看護学・母性看護学および小児看護学の4つに体系化されている。これは、1人の人間が変動する社会に生活しながら、成長発達し続けるという一連のつながりで、人間を

把握・理解し、健康レベルの向上を目指して、看護の立場から援助するという体系であるといえる<sup>1)</sup>。

この考え方からいえば、看護学総論は看護学の基礎に据えられ、成人・母性および小児の各看護学はその応用編に位置づくと思われる。しかし、看護学は4本柱或は3本柱の構成ともいわれ、カリキュラム改正後17年を経過した今日においても確定してはいない。遅々としているが、内外の看護学の発展方向をみつめると<sup>2,3)</sup>、必ずしも4本柱或は3本柱が、看護学の体系化の基礎になってはいない。

看護教育の現場では、カリキュラムの教科目

京都大学医療技術短期大学部看護学科  
Division of the Science of Nursing, College of Medical  
Technology, Kyoto University  
1984年7月30日受付、同年8月30日受理

に添って担当者が決っている。現状は、各領域担当者の責任のもとに、バラエティに富んだ教育が展開されているといっても過言ではないだろう。言うまでもなく、われわれは看護学の教育をめざしているが、あくまでも職業教育であり、1条校の4年制大学或は3年制短期大学であったとしても、一般大学とは異なり目的大学であると考ええる。この立場から見ると、最終的には、各教科目は職業教育の目的に統合化されていなければならない。

看護学にとって、その出発点となるものは、看護の基本概念や看護実践のための基礎理論であろう。これに続く各々の講義や演習・実習において、人間の発達の特性をふまえつつ、看護の本質の理解やその実践を一層深めることに戻るような、各論のあり方が問われるわけである。

しかし、筆者は各論である小児看護学を担当しているが、真に小児看護の学というものが確立するであろうかと苦慮している。看護の対象特性が小児に代るだけで、看護学の骨組みは同じとするならば、看護学総論からどのように発展させることができるか、或は他領域各論とともに総論にどのように統合させることができるかなどを、明らかにしなければならないと考えている。

そこで、小児看護領域での実習教育を通して、上向的に教育構造<sup>4)</sup>を肉づけしていく中で、小児看護としての基本やその実践のあり方を見極めつつ、他領域各論との関連を明確化する必要に迫られた。

まず、どの領域の実習においても、学生にとっての最初の課題は、看護の対象者との信頼関係の成立に向けての学習である。本報は、この課題にのみ焦点を当てて検討する。

この信頼関係の成立に関しては、看護過程における人間相互関係の初期の段階に位置づけられる立場もあるが<sup>5)</sup>、一方では面接技術・接近技術としてのコミュニケーション技術を、看護展開の手段とする場合もある<sup>6)</sup>。いずれにしても、学生にはむづかしい実習課題であり、各実習領域で態度育成<sup>7)</sup>に向けて、系統立った教育

を必要とする内容である。

これらに関連した研究として、精神科看護実習の一環として、自己覚知訓練を導入した報告<sup>8)</sup>、地域看護実習を通して態度育成を考察したもの<sup>9)</sup>、看護体験の構造化を進める中で、学生自らが自己を知る過程となることを指摘した研究<sup>9)</sup>など、主に成人看護領域での報告が多く、小児看護領域からの報告は少ない<sup>10)</sup>。

看護者として、関係成立のための態度育成の中に、子供の特性をふまえた係わりを、どのように織込むかを明確にしなければならない。そして、それぞれの研究報告を土台にして、次の段階である、一貫性のある教育的かかわりとしての内容や構成を見極めたい。

ゆえに、本報では学生の体験している実践例から、子供との関係成立に向けての態度育成に焦点を当て、実習過程の構成を探る。

## 体験内容と検討方法

### 1. 体験学習の意図

授業時間90時間という小児看護学の講義を通して、学生がいかに多くの知識を集積し、実習モデル人形を使ってさまざまな技能を習得したとしても、それだけでは子供との接し方の態度は育たない。そこで、子供とどのような係わり合いを持つことが、信頼関係の成立につながるかという体験の必要が生じる。

本校では、3週間を単位として、4月～12月までの期間に約10名ずつの学生が小児看護実習を行う。最初の4日間を保育所実習に当て、あとは小児科病棟での実習である。そこで、保育所および病棟の実習において、「子供と仲良くなる」というキャッチフレーズで、子供との関係成立に向けての体験学習を、実習内容の一部として位置づけた。

山田は「人間のすべての側面、たとえば知性や感性さらに体力や意志等のすべてを、その人間として統一した形で対象にぶっつけ、対象との関係で新しい世界を切り開いていくことが、体験なのである。」<sup>11)</sup>と説明している。あくまでも、個々の学生の体験は個別的なものである。

だが、その体験を通して学生は普遍的な共通的な事実を学び得ると考えられる。ここに教育方法としての体験学習が存在するわけである。

子供との係わりを通して、学習の目的に合わせて、学生の体験している事実を引き出し、その事実の認識化を助け、学生自らがそれを拡大していくのを援助するのが、体験学習における教師の役割であろう。教育の主体は教師ではなく、学生自身であることを強調したい。

## 2. 体験内容の枠組み

Wiedenbach E. は、看護実習場面で学生の体験している事実を引き出すために、出来事を再構成する方法を示した。この内容は、1) 私が知覚したこと、2) 私が考えたり感じたりしたこと、3) 私が言ったり行ったりしたことなどの3つの項目から成立している<sup>12)</sup>。これらの項目が挙げられると、主体である「私」が意識され、「私」の知覚の事実を認識するに至り、「私」の感情や思考の特徴をも細かく洞察でき、その結果としての「私」の言動傾向に気づいていく。すなわち、自分で自分を見つめる方向が、この枠組みでより明確になると考えられる。

そこで、当小児看護実習においては、この枠組みを用いて体験の再構成を進めるため、表1のように場面選定理由と考察の欄をもうけている。考察時に強調している点は、子供と学生の相互作用の結果のみに目を奪われて、言動の反省のみで終ることのないよう留意した。いいかえれば、子供との係わりの中で、自らの知覚・考え感じ方および自分の言動において、どのような傾向を持ち、何が子供との関係成立への阻害因子或は促進因子となっているかを、自分で

気づいていけるよう意図した枠組みである。

## 3. 検討の方向

恩田は「体験学習は、まず自分が感じていると意識し、気づくことが重要であり、意識することは自分の体験に気づくことであり、感知することだ。そして、体験の意識化と気づきには、注意集中が大切である。」と述べている<sup>13)</sup>。これは、実習した結果として偶然な気づきを期待するのではなく、学習の目的に添って、意識する・注意力を集中させる・気づくなどの各訓練が、その過程に必要であるということであろう。

しかしながら、筆者はそれぞれの訓練のための視座を明文化するに至っていない現状である。そこで、体験の再構成の枠組みを用いた学生の記録から、その項目ごとに、今まで無意識に通り過ぎて来た子供との係わりの中で、何を意識化すればよいか・何に注意力を集中させればよいか・子供との関係を成立させていくために気づくポイントは何かなどを見出していくこととする。

## 4. 内在化を目指した行動目標へ

最近、我国の教育観の変遷に伴い<sup>14)</sup>、学生個人のもつ可能性を最大限に発達させることが、教育の第1の機能であると考えられるようになっていく。この影響を受けて、看護教育にも学生の学習能力を最大限に発揮させ得るような、学習条件を追求することが問われて来ている。

学習条件を左右する変数はいろいろあるが、その主軸になるものとして、Bloom, B. S. ら<sup>15)</sup>は「教育目標の分類学(タキソミー)」を発表している。この教育理論は完全学習を前提としたものであり、その構造は認知領域・情意領域お

表1 体験の再構成の様式

場面選定理由 (		)	
私が知覚したこと	私が感じたり考えたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと	考 察

よび精神運動領域などから成り立っている。

看護教育は、一定レベルまでの完成教育であるとするならば、この理論に基づく完全学習の有用性は大きいと考えられる。事実、看護実践および看護教育に、この理論の導入が検討され、若干の文献<sup>16,17)</sup>も見られるようになった。看護教育の質的転換を図るためにも、この理論の果す役割は大きいと考える。特に、従来の看護教育においては、看護者としての態度形成の教育、すなわち、情意領域の教育が欠落していたといっても過言ではないだろう。

情意領域のタキノミーは、目標を階層的に連続的に配列しているが、そのカテゴリーは 1) 受け入れ、2) 反応、3) 価値づけ、4) 組織化、5) 個性化の実現、などとなっている<sup>13)</sup>。特に、後半の価値づけ・組織化および個性化の実現などの、各カテゴリーへの到達を、内在化を目指した教育としている。

関係成立に向けての学びを定着化させる教育は、小児看護の実習期間で到達されるような内容ではなく、学習の継続や反復学習が必要である。しかし、小児看護実習の中で、どこまで内在化を目指した教育が可能であるかを、訓練する視点や内容の中から精選し、情意領域の行動目標で表現してみる。

### 体験の実際とその考察

子供の特性は常に成長発達し、あらゆる可能性を秘めた存在にある。ゆえに、子供への援助はこの秘めた可能性に、いかに係わり得るかにあるといえる。一方、入院や疾病に伴う諸現象は、成長発達を阻害する因子ともなり、それらの弊害を最小限度にとどめることも、小児看護の機能である。子供への看護援助の本質は、成長発達に弊害となる環境の解明を図り、限られた条件の中で、子供の可能性を発揮させることであろう。

このように考えると、子供との信頼関係の成立は、理解やニード把握という看護の手段に留まらず、子供への援助そのものとなる要素を持っている。しかし、最近の学生は子供との出会

の経験が少なく、教育的かわり無しでは、援助傾向どころか、反対に成長発達の芽を摘むような対応をする危険さえある<sup>18)</sup>。

以下、具体事例を通して、関係成立に向けての要点の考察を加えていくこととする。

#### 1. 体験の再構成場面の選定動機

前述のとおり、当体験学習は子供と体当たりする中で、子供との関係のあり様を意識して、様々なことに気づいていく学習方法であるが、ある特定の場面を選定することから意識化が始まる。

学生には、その場面を取り上げた理由を記載させるようにしているが、その動機が自己の傾向を知るために大きく影響すると考えるからである。Wiedenbach E. は「再構成が有効であるための鍵は、自分とかわり合った人の行動をみて、気づいた不一致をはたしてどのくらい詳細に捉えられているかにある」と述べている<sup>19)</sup>。

すなわち、子供と学生との係わりにおいて、子供の表情やしぐさおよび言葉などによって、学生があらかじめ予想していたことと違った反応が返って来た時、それを敏感にキャッチする力が大切となってくる。その具体的な手掛りは、学生が感じる違和感・不安感・不一致感・ズレ感などとして、記憶に残った場面であろう。

場面理由のいくつかの例を表2に示しているが、前者の学生はズレとしての感じとりはかなり明確さがみられるが、後者ではそのとらえ方が不明確なままに終わっている。

学生は子供と共に生活したり遊ぶ機会が少ないため、小児看護実習を直前にして、ありのままの自分で、子供に受け入れられるか否かの心配をし、緊張や不安で一杯である。しかし却って、子供に受け入れられるか否かの尺度が、違和感や不一致感の羅針盤となり、そのような学生の気づきは速いといえる。

一方、子供とのつき合いは初めてであると言う学生は、子供の特異な言葉や動作・しぐさに目を奪われてしまうようである。このような学生は気づきに苦勞し、あげくの果てあらかじめ場面を決めてかかろうとし、子供とごごちない

表2 場面選定理由の例

- ・入室したとき、どのような語りかけにも、無視された。
- ・投薬時手を払いのけて抵抗したが、看護婦さんのうながして素直に飲んだ。
- ・採血時、患児は私に助けを求めているが、私は医療サイドに立ってしまった。
- ・学童に勉強の必要をもちかけたが、拒否された。
- ・話題を提供しているのはいつも私であった。
- ・患児の視線の強さが印象に残ったが、私の子供の概念のズレであるかをみてみたい。
- ・〇〇ちゃんは、こちらをみないし、声も出さないが、おとなしい子なのか。
- ・共感しようと思った場面であったが、それが伝わらずに終った。
- ・折紙に夢中になり、洗髪をしようとしながらかく。
- ・急に不機嫌になり何をいいたいのか全くわからなかった。

(昭和57年の資料から)

かかわりを体験することになる。

後者の場合、子供を知らないという事実が、無意識のうちに子供の特性に目を向けることになり、自己をみつめる目的が二次的になっているため、意図した体験場面を選定できないでいる。

これは、最近の社会背景の影響も大きいと思われるが、学生は子供の頃から、異年齢の友達と遊ぶ機会に恵まれず<sup>20)</sup>、この経験不足を考慮に入れずに小児看護教育は成立しない。ゆえに、子供を知る機会や子供に注意を向ける機会、そして子供と十分に遊ぶことなどを、教育として位置づけて行かなければならない。

この課題達成のために、自発的な自己学習も考えられるが、学内での動機づけ・方向づけは勿論のこと、実習開始の初期に、大勢の子供達に接する機会を与えることは貴重な体験となると考えられる。高次元の教育目標は掲げないで、子供と共に生活し、子供達と十分に遊びを楽しむといった、保育所等の実習も大切である。

子供との係わりの経験を重ねていく中で、子供の拒否・抵抗・無視・場からの逃げ去りなどに、何回となく遭遇するであろう。学生はその

ような場面に意識を向けることから導入を始め、次いで子供の表情やしぐさおよび乏しい言語表現に、注意力を集中させた上での感じとりへと発展するであろう。そして、学生自らの言動に対して、予想に反した反応が返って来た時、ズレとして気づいていけるだろう。

ズレ感や不一致感の気づきは、子供の表現方法の特異性に精通していないと、子供との係わりで生じたものか、子供の特性なのか判別に苦しむものであるが、これも止むを得ないことである。それゆえ、再構成の型を採択するか否かは別として、相手との係わりの上での、自己の感情の意識化は小児看護領域の実習に限定したものではなく、基本的に看護教育全般に位置づけられねばならない。

## 2. 私が知覚したこと

知覚とは、広義には外界の事象を意識に取り入れることの全過程を指すと定義されている。その部分的過程として、外界の刺激が身体感覚器に及び、感覚器から求心性神経で、脊髄又は脳へ向って、神経衝動(興奮)が伝わる。そして、それぞれの中樞神経系のある特定部位に伝達され、よって我々の意識に外界事象に対応する出来事が心像(image)として経験される。これにいたって、外界の事象が知覚されたというのである<sup>21)</sup>。

実習において、子供と体当たりしながら、聴覚・視覚・触覚・嗅覚・味覚など全身を使って、ありのままを知覚することを意図した。しかし、動機づけが徹底しないとほとんどが、聴覚を通しての言語の知覚であり、視覚を通しては子供の大きな行動への受けとめに限られる傾向にある。それゆえに、3歳以下の子供との対応になると、表3の例に示されているように、乏しい言語表現を頼りにしようとするあまりに、ありのままに知覚することは難しく、判断や推測が入ってしまうようである。

大人とのコミュニケーション確立には、言語は大きな意味を持つが、それでも相互理解のためには十分と言えない。まして、病気のために、自分を適切に表現する能力が欠けた場合や語集

表3 知覚において判断が先行し、感情を意識化していない例

理由

(子供に反応がなく、どうしてよいかわからず困っている場面)

私が知覚したこと	私が感じたり考えたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
呼びかけても反応してふり向くでもなく、保育所の子に比べて表情も少なく、反応もない。	この疾病は知能障害を伴うと書いてあったが、その関係で反応がないのだろうか。	「今日は暑いねー気分はいかがですかー」と言って握手する。
〇〇ちゃんは私の顔を見て、されるがままになっているが、表情に変化がない。	いつもは元気でさわいでいると母はいていたけど、今日はしんどいのかなあ。暑いのかなあ。水分の補給ができているのかなあ。	おもちゃを渡してみる。 「これ犬さんですよ」 「これはぞうさんですよ」 音を出してみる。
ぞうを手にとり同じように音を出すために握るが、音は出ない。	音の出るおもちゃは好きな年齢だ。押し方が悪い。	「もっとここを押してごらん」 私の手で音を出してみる。
何の反応も示さない。 もう、ぞうはにぎらない。 落としてしまう。落としたのでなく自然に落ちたのである。	もういやになったみたい。哺乳びんも一人で長い間持っていられなかったから。	肩を持ってベッドにねかせ「バー」といって顔を近づける。

の少ない子供にとって、非言語的コミュニケーションの役割は大きいといえる。

すなわち、子供の大きい行動・動作はもちろんのこと、顔の表情・目の表情・視線・目線など、そしてしぐさ・姿勢・距離・位置なども大事に知覚しなければならない<sup>22)</sup>。また、言語の範疇に入るが、子供の泣きを含めて声の調子・トーン・間・強弱・速さなども大切である<sup>22)</sup>。これらの非言語的要素は無意識に知覚していると思われるが、あえて判断や推測を入れないで非言語的表現に意識を傾け、注意力を集中させれば非言語的要素の知覚は可能となり、子供により接近できる気づきとなる。

### 3. 私が感じたり考えたりしたこと

知覚したことから、次いで感じたり考えたりすることが生じるわけで、両者を切り離すことはできないが、あえて分析を試みるために分離して検討する。

日本人は自己の感情を明確に表現するということの少ない民族であろう。どちらかといえば、人に感情を見せてはいけないうとつけられて来た。悲しい時も耐え忍び、楽しい時も口には手を当てて笑い、常に微笑することで事をあいまいにし、感情コントロールを先に強いられて育ててきたといえよう。最近では、このような教育方

針は薄れてきたとはいえ、その傾向は根強く残っている。

ゆえに、表3のように学習の一環としての体験を再構成するに至っても、自らの感情を意識化することなく、子供への教育的役割思考中心に流れる。しかし、信頼関係成立以前の高姿勢の役割意識は、自己防衛の構えになることが多く、コミュニケーション成立には阻害因子になりかねない<sup>18)</sup>。

役割を意識する前に、学生は子供との係わりの中で引き起された感情に目を向ける必要に迫られる。あえて、自らの感情を意識化させたその内容の特徴をみると、表4に示される如くである。学生を全体的に見ると、自己中心的な感じ方をするものが多いが、発達過程にある学生にとって当然のことかも知れない。

だが、それが当り前のことではなく、自己中心的であるか否かに注意を払い、次いで子供の立場で感じとる必要に気づいていかなければならない。これが子供の主体性を大切にすることの出発点であり、関係成立への要となる。

子供の立場で感じとるための具体的な留意点は、私が「その子供だったら」という立場移入や感情移入の手段がある。また、自己のこれまでの共通的な体験を思い起す方法もある。いず

表4 自己中心的発想と母親の気持を察している例

理由  
(お母さんとはわかりあえたつもりであるが、子供の中に入れない場面)

私が知覚したこと	私が感じたり考えたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
(散歩中) 赤いスポーツカーが駐車してある。	カッコいい車だなあ 男の子はあいうものが好きなのではないだろうか。	「ほらあそこをみて、カッコいい車があるよ」と指さす。
「どこがカッコいいの」と子供。	どこって…	「このスポーツカーカッコいいでしょう」
「なんでこれがスポーツカーなんや」	子供とはどうもかけ離れていて話の内容にはいりこめないなあ。	「型がちがうやろ、ライトがパットあくし、窓もちがうし後ろにとんがったものがついてるよ」
母親「本当、スポーツカーやねえ」 「〇〇ちゃんも、大人になったらあんな車を運転したらええねん」 「〇〇ちゃん、〇〇ちゃん、〇〇ちゃんもな、大人になったらあんな車をな、運転したらええねん」 子供の手をひきよせて顔をのぞきこむようにして言う。	お母さんは、子供が大人になれるまで生きていられないと思って、わざと「大人になったら……」と2回も言い、スポーツカーに乗るような元気な男になってほしいと願っているのだろう。 お母さんの気持を考えると涙が出る。泣きそうだ。でも自然に会話しなければ……	言葉が出ない……

れであっても、それは自己の感情や自己の体験に過ぎず、子供自身の事実ではあり得ず、あくまでも共感的なものでしかない。

この子供の立場で感じたり考えたりする課題は、日常生活の中ではむづかしく、極端に楽しい場面或は医療の中で苦痛を伴う処置の場面では、立場移入や感情移入は可能なようである。その他の場面では、かなり構えてかかるようであり、それは注意力を集中させる初期に見られがちである。しかし、共感的であることと、同情との区別がつきにくく、ともに感じることなく実習を終える学生も存在する。

また、日本人の場合‘察する’ことを求められる環境で生活している。表4においても、相手との係わりにおいて‘察した’つもりになる経験をしているが、この段階は知覚の内容と結びつかず、解釈が混入している。当然、自分の立場で察したものであり、良いも悪いも、その学生の感じ方考え方の傾向として、特徴づけられる。

しかし、察する姿勢は、相手の気持を分かる

うと努力する第一歩であり、察したことを決めつけないで、相手とともに感じよう考えようとする、次の段階の言動があれば、相互の信頼が成立する要点の一つとなる。

早坂は敏感さと感受性の意味の違いを述べている<sup>23)</sup>。敏感さは心情的・主観的な閉ざされた感じやすさであるのに対して、感受性は機能的・客観的に開かれた感じやすさであるとしている。また、日本人の敏感さには、一人相撲に終る傾向のあることを指摘しているが、上述した察することの中身と同じことであると思われる。

すなわち、共感的である体験をすることや、察する努力を重ねることは、体験と意識との一致性が高まり、内面的に体験そのものの過程を自由に意識する段階に入っているといえる<sup>13)</sup>。

しかし、子供の立場で共感して・察したとしても、それを子供に伝えない限り、開かれた関係は成立し得ない。これは理屈としては誰れにでも理解できるが、伝達しようと思えばいつでもそれが表現できる程度に、学生の内面的体験



過程が明らかになっておれば、その気づきは速い。

#### 4. 私が言ったり行ったりしたこと

子供の立場で感じたり考えたことを、子供に言語で確かめてみる、或は非言語的表現で伝えてみることは、さらに、その子の本当の気持ちや考えを分かろうとする、努力の繰り返しに他ならない。この過程を反復することによって、その学生とその子供は理解し合えるようになっていくであろう。

しかし、学生の記録をみる限り、確かめること・伝えることは難かしい過程のようである。どちらかといえば表5のように、子供を知覚することから始まらないで、役割としての看護者のニードから出発して、子供に押しつけるような展開となるため、当然、子供は抵抗しようとする。次いで、学生は説得という手段で接近しようとするが、子供との関係はますます離れていく。

一方では、親の前である遠慮や自信の無さが輪をかけ、緊張は増し、余裕を失うことになり、

気づきどころか、見えるもの聞こえてくるもので精一杯となり、適当な相鎚程度で、係わりとしての言動につながらず、ぼう然と立ちすくみ、いたたまれなくなりその場から逃げるような姿を見かける。

考察の欄を読みとると、その場面でその子供に適した語彙が思い浮ばず、沈黙してしまうことも多いようである。だが、これは言語に頼り過ぎていた結果であり、子供との対応においては、もっと非言語的手段を用いる方が、学生の到達度は高いと思われる。

そのために、子供らに‘見られている自分を意識する’という方向づけが必要となってくる<sup>18)</sup>。見られている自分を意識することから、自らの言動が意識されるに至り、特に自分の非言語的要素に注意力を集中させることができる。

すなわち、自分で大きい動作を作る努力をし、明確な表情を示す努力、或は意識して子供と目の高さを同じにするなどの行動の後に、改めてその時の意識を確認することが有効になる。それが子供にどのように影響を与えたかを、次の

表5 役割意識が先行している例

理 由

(役割意識だけで、清拭を押しつけようとして失敗した場合)

私が知覚したこと	私が感じたり考えたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと
〇〇ちゃんは本の付録作りに夢中になっている。	どうやって清拭の方に持っていこうかな。	「〇〇ちゃん、からだ拭きませんか」とのぞき込みながら言う。
「いや、あとで」強い口調でいい、手は止めない。	夢中で付録作りしているのわかるけど、皮膚の状態も見たいしどうしたものか。	「あとでって、いつ」
「これ終わってから」 「この説明書取って」	何に……落としたのかな。	ベッドの周囲を見わたす。それを見つけて手渡す。
「ありがとう」読みだす。	私は一体何をしているのだろう。腰を落着けて話せばわかってくれるかも。	「ねえ、今日はお昼迄なの、だから清拭を先にして後で遊ば……」 とうながす。
「じゃ、お母さんにしてもらおう」と小さい声でいい、視線は下向き。	どうしてかなあ。 いままでこんなことなかったのに。 今は両手が使えるから、夢中になっているのかなあ。	「両手使えて楽しい」
「うん」と明るくはっきりした声で答える。		

知覚でみようとする過程に進むようになる。

この学びは難かしいようであるが、保育所の保母や小児科のベテラン看護婦らは、これらの要素を身につけており、先輩を見て学ぶ機会は十分にあり、気づきは速い。いざ自分の行動になると、初期には若干の恥かしさを感じるようであるが、非言語で表わすことが伝えることであり、子供と仲良くなる要点であると、自ら導き出している。

日本人的に言えば、誠意を示すという型に合致するのではないだろうか。しかし、誠意の押し売りにならないために、子供が主役か否かという尺度で考察する必要が生じる。発達段階からみて、子供はより自己中心的であり、それゆえに子供が主役になれた時、生き生きとした表情になり、辛い事にも耐え、大人の指導もよく聞き入れ、しっかり考えるようになるが、それには大人の係わり方が極めて重要になる。

#### 情意領域行動目標化への試み

情意領域のタキソノミーは、学生の情動や感情的側面の教育目標を操作可能なものとして、認められるに至っている<sup>10)</sup>。特に、態度育成への教育的かかわりを系統化させるのに、適切な理論であると思われる。情意領域では、目標を階層的に配列しているが、この意図は学びを内面化させる過程であると述べられている<sup>15)</sup>。すなわち、単に注意を向ける段階から、ある力を獲得する過程を経て、その人の行動を変容させるところまでを目指している。

子供との関係を成立させようとする教育は、技能としての操作ではなく、態度としての人間的な資質にかかわる内容であると考えている。そのような立場から、体験の再構成の項目ごとに、意識化しなければならないこと、何に注意力を集中させるか、そして気づくポイントは何かなどを、前項で考察した。この内面的な体験構成への教育的かかわりと、情意領域の目標の配列に類似性が認められる。

すなわち、第1のカテゴリーである受け入れ（現象や刺激を意欲的に受け入れたる注目した

りすること）では、再構成の項目ごとに、意識を向けることは何かという内容になる。

反応（能動的に注目すること、現象に対して何かをすること）のカテゴリーでは、子供との関係を成立させるために、注意力を集中させるものということになると判断する。

価値づけ（価値を知覚し、行動に一貫性のあるものとなる）のカテゴリーでは、関係成立に向けての要点の気づきがあり、それを自ら体験してみようとする態度となる。

組織化（価値の概念化であり、価値間の内的関連性を決めるのにこの概念を使うこと）のカテゴリーでは、気づきの各ポイントを自ら関連づけようと努力する態度。

個性化の実現（内的に一貫した体系へと組織化する）のカテゴリーでは、体験と意識が同時にあり、要点を押さえた行動化が可能である。

以上の見解をふまえ、表6に関係成立に向けた態度育成のための行動目標を表現した。縦軸には、体験の再構成の項目を並べ、横軸に情意領域の5つのカテゴリーを配置した。

小児看護実習での到達点は、自己の傾向を知り、すなわち、価値づけまでである。関係成立のための態度育成には、組織化或は個性化までの到達が必要である。もし、体験の再構成の枠組みを用いて、自己を有効に使うという目標を設定すれば、個性化までの到達が理論的に可能となる。

しかし、3週間の中での一つの実習課題として位置づけているため、網羅は難しい。おのずと、他実習領域との連携が必要となってくるが、実習過程の統合化によってのみ、それが可能となるであろう。

再構成の項目ごとの考察内容からみて、前期の学生達の学びは、表6に太実線で示した範囲であるとみなすが、後期になると破線まで到達できる学生もいる。だが、この実証は行動目標を評価に用いることにより、判明することになる。さらに、残された組織化や個性化の部分は、低次元のカテゴリーにおいても反復した訓練の必要性和相俟って、継続して次の実習地で学び

表6 関係成立のための態度育成への行動目標

	受け入れ	反 応	価値づけ	組織化	個性化
全 体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供に関心が向けられる</li> <li>・子供と仲良くなりたいと思う</li> <li>・子供に受入れられたいと思う</li> <li>・子供の気持をわかりたいと思う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供の特長ではなく、自分と子供のかかわりに注意を集中させられる</li> <li>・子供の気持や考えていることをもっと知りたいと思う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分と子供のかかわりにおいて、言語や大きい動作から不一致・ズレを感じとれる</li> <li>・特に微細な非言語からの不一致・ズレを感じとれる</li> <li>・ズレの感じとりが容易になる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・不一致・ズレから、自分の傾向を知る意義がわかりその行動がとれる</li> <li>・不一致・ズレの理由を解明しようとする行動がとれる</li> <li>・自分の傾向やズレの理由を考察・記録できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の傾向をふまえた上で、言動を意識して表出できる</li> <li>・場面中に、不一致・ズレが鮮明となり、修正が加えられる</li> <li>・望ましい関係に向けての学習ができる</li> </ul>
知 覚	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手をありのまま受けとめることに意識する</li> <li>・聴、視、触、嗅、味などを使って知覚することを意識する</li> <li>・人のみでなく、空間のひろがりにも意識が向けられる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉のみでなく、泣き、声のトーンなどの言語的要素に注意集中できる</li> <li>・非言語的要素である表情・目・しぐさなどに注意集中できる</li> <li>・両者同時に注意集中が可能となる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ありのままを知覚することの大事さに気づく</li> <li>・非言語的要素の知覚を自ら詳細にしようと努力する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自らの知覚の傾向を考察できる</li> <li>・必要に応じて五官を通しての知覚が可能になる</li> <li>・母親や環境の知覚も同時にできるようになる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・非言語的要素に関する文献を探索し、それを応用してみようとする</li> <li>・知覚したことから、感じとりにつながる要素を選択しようとする</li> </ul>
感 じ ・ 考 え	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の感情のあり方に気をとめる</li> <li>・自分中心的な感情に気づける</li> <li>・自己防衛的な構えになる傾向に気づける</li> <li>・感情と役割意識の区別に注意を向ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・察することに努力する</li> <li>・感情移入や立場移入に留意して努力する</li> <li>・共通体験を思い出すことに留意して努力する</li> <li>・同情をも体験する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受容や共感が関係成立に重要である気づきと、体験を通して得る</li> <li>・共感・受容を積極的にとり入れていく努力をする</li> <li>・同情と共感の区別を体験的にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・察したこと・共感したことが相手の真実であるか否かの思考が働く</li> <li>・真実を確かめたいという方向が生じる</li> <li>・感情の受けとめ、次いで役割遂行の順が操作可能</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意識的に共感でき、次ぎに役割遂行への専門的知識の応用への調整ができる</li> </ul>
言 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知覚→感じ考え→言動への一貫性に意識を向ける</li> <li>・みられている自分に意識する</li> <li>・自分を伝えることに意識を向ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・伝えようとする内容が自己中心のものか相手の立場のものか区別する</li> <li>・自分の非言語的要素に注意集中する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感したことを伝えることにより次の展開が生まれる気づきがある</li> <li>・確かめることによって、よりわかり合える気づきがある</li> <li>・役割遂行が先行すると子供は遠のくことへの気づき</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・母親がいても対応にゆとりがもてる</li> <li>・聞くと聴くのちがいによる言動の示し方ができる</li> <li>・伝え方の工夫ができる</li> <li>・対応がうまくなる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供を主役にする技術の要点を学習する</li> <li>・技術を使う</li> </ul>

を深めることにより、到達に近づくとと思われる。次の実習地で訓練の累積がない限り、その学びはその場限りのものとなる。或は、次の実習地で、同じ要項で進まないと、学生の混乱を招くだけとなる。

また、すべての情意的能力には必ずある種の認知的能力が対応するし、その逆もまた真である<sup>15)</sup>と述べられている。認知領域の学習は、学内で行なえる部分が多く、対応させて細目化しなければならない。特に知覚の項は、知識面の要素を多くもっていることがわかる。その内容に総論的なものと、子供の特性を生かした学びが可能となる側面がみえている。

## 要 約

学生が1つの段階から次の段階へと学習を進めていけるような構成を明らかにするために、子供との関係成立に向けての課題をあげ、実践の具体例を通して上向的に検討した。その結果をまとめると、以下のとおりである。

1) 体験の再構成の枠組みに添って、実習の中で、意識を向ける内容・注意力を集中させる内容・気づくポイントなどを考察したが、情意領域のカテゴリーでは、価値づけまでの段階でしかあり得ない。それ以上のカテゴリーへの転移のためには、他の各論領域実習での学びに継続しない限り、態度育成は図れない。

2) 知覚したことに関しての、価値づけまでの到達は訓練によって可能であるが、相手の立場での感じとりや共感などからの気づきは、難しい。さらに自分の気持を伝えることによって関係が発展していくという気づきには、時間を必要とし、3週間の実習では到達し得ずに終る学生も多い。

3) 相手の立場で感じたり考えたことを、伝えるのは非常に戸惑いを伴っているが、みられている自分を意識することから導入していくと、かなりスムーズに受け入れ、非言語的手段でそれを表現しようとする努力がみられた。

4) 情意領域に限定して、行動目標を表わしたが、常に認知領域的な部分も入って来ている。

態度育成をより速かに達成させるためには、校内における認知的能力の修得を図らなければならない。その中に看護学総論から発展させる内容のものと、特殊性のあるものとが区分できる。

5) この情意領域行動目標は、上向的ではあるが、まだ創作段階の域を脱し得ていない。今後、形成評価ポイントとして、これを活用し、その妥当性をみつめてゆく必要性が残されている。

(なお、この検討は一部福井景子氏と進めて来た内容のものであり、ここに謝意を表す。)

## 文 献

- 1) 永井敏枝：3年制の看護学校における教科課程。「看護学教育全書」長尾十三二・山田里津編，p.91-118，医歯薬出版，東京，1982。
- 2) 南 裕子：アメリカにおける看護学の発達史概観（Ⅱ）。看護 34(10)：106-118，1982。
- 3) 小島操子：看護教育における教科カリキュラムの考え方と新しい動き。看護展望 5(11)：68-74，1980。
- 4) 山田 勉：これからの教育と教育学，体験的教育論の試み。看護教育 21(5)：275-288，1980。
- 5) Wright State University Nursing Theories Conference Group (南 裕子・野嶋佐由美訳)：看護理論集，看護過程に焦点をあてて。284 P.，日本看護協会出版会，東京，1982。
- 6) 国立大学医療技術短期大学部看護学科新カリキュラム研究委員会：ゆとりのある看護教育カリキュラムをめざして。看護教育 24(11)：657-664，1983。
- 7) 野川とも江：態度の育成に基礎教育はどうかかわるか。看護展望 7(4)：22-27，1982。
- 8) 福崎 哲・依田和文：看護の「対人関係過程」に関する研究(2)。看護教育 20(3)：183-189，1979。
- 9) 池川清子：看護体験の構造化，看護上の問題とは何か。看護教育 20(1)：21-29，1979。
- 10) 福井景子：看護場面における体験学習による学び。看護教育 25(10)：623-639，1984。
- 11) 山田 勉：学習における主体性。「教える授業から育てる授業へ」，p.62-107，黎明書房，名古屋，1982。
- 12) Widenbach, E. (都留伸子・武田満智子・池田明子訳)：看護上の出来事の再構成。「臨床実習指導

- の本質, 看護学生援助の技術」, p. 157-170, 現代社, 東京, 1981.
- 13) 恩田 彰: 意識と無意識, 看護展望 5 (1): 58-62, 1980.
  - 14) 金田利子: 新しい発達観と教育. 195 P., 明治図書, 東京, 1978.
  - 15) Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. E. (梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳): 教育評価法ハンドブック, 教科学習の形成的評価と総括的評価. 468 P., 第一法規, 東京, 1979.
  - 16) Dorothy, E. R. (近藤潤子・助川尚子訳): 看護教育における行動目標と評価. 177 P., 医学書院, 東京, 1980.
  - 17) Redman, B. K. (武山満智子訳): 患者教育のプロセス. 187 P., 医学書院, 東京, 1978.
  - 18) 近田敬子: 子供と仲良くなるために. 看護教育 25(5): 271-274, 1984.
  - 19) Wiedenbach, E. (外口玉子・池田明子訳) 臨床看護の本質, 患者援助の技術. 202 P., 現代社, 東京, 1981.
  - 20) 深谷昌志編: 現代っ子の生活. 217 P., 第一法規, 東京, 1981.
  - 21) 福田邦三: 精神の生理学. 295 P., 杏林書院, 東京, 1972.
  - 22) Blondis, M. N. & Jackson, B. E. (仁木久恵・岩本幸弓訳): 患者との非言語的コミュニケーション, 人間的ふれあいを求めて. 190 P., 医学書院, 東京, 1979.
  - 23) 早坂泰次郎: 人間関係の心理学. 201 P., 講談社, 東京, 1981.